

## 2 Teologia, Educação e Escola Católica, questões e desafios

*Minha aprendizagem é uma calma conquista*  
Cecília Meireles

Este capítulo tem por finalidade aprofundar algumas questões que orientam a fundamentação teórica do nosso trabalho. Está organizado tendo como referência os seguintes itens: a relação teologia -educação; os desafios atuais da escola católica, a escola católica no Brasil e a perspectiva de uma escola em pastoral.

Estas quatro partes têm como elemento intercessor a palavra libertação. Nosso objetivo é caminhar até o tema da escola em pastoral. Nesta perspectiva consideramos ser necessário visitar a gênese desta proposta educacional: a teologia da libertação e sua influência na educação libertadora nascida na Conferência de Medellín<sup>1</sup>.

A teologia da libertação é uma reflexão que vem à tona na América Latina; é uma construção teológica que nasce do esforço de um grupo de cristãos que buscavam compatibilizar sua fé à sua prática de luta para a transformação da sociedade. O Reino de Deus, nesta concepção, constrói-se na história, através de um progressivo processo de lutas contra a exploração e a miséria, que negam liberdade do ser humano. (Gandim,1995:35) A educação libertadora, nascedouro da perspectiva de uma escola em pastoral, brota neste contexto. No documento de Medellín aparece a idéia de uma educação que tem como papel buscar a libertação integral do ser humano, processo que passa pela libertação das servidões culturais, sociais, econômicas e políticas.

---

<sup>1</sup> A Conferência de Medellín foi uma reunião dos bispos latino-americanos em Medellín (Colômbia) realizada em 1968. A reflexão sobre o papel da Igreja na transformação da América Latina constitui o seu tema central.

## 2.1 A relação teologia - educação

Para aprofundar nas diferentes dimensões da relação teologia - educação, os autores que privilegiamos são Enrique Dussel e Mário França Miranda.

E. Dussel é um autor argentino, radicado no México, que na América Latina aprofunda a questão da ética da libertação, a partir da chamada filosofia da libertação; é filósofo, teólogo e historiador. Oferece uma contribuição decisiva para a construção de um conhecimento filosófico e científico enraizado na experiência, na cultura, na história e nas utopias dos povos periféricos. Possui uma vasta produção bibliográfica, dentre as quais destacamos: *El Humanismo Semita* (1969), *Filosofia da Libertação na América Latina* (1977), *Ética e Moralidade (s/d)*, *Ética da Libertação, na idade da globalização e da exclusão* (2000).

Interessa-nos em Dussel o seu coração semita e sua alma universal. Em seus escritos temos presente uma teologia que nos mostra a compreensão dos propósitos de Deus a partir de um lugar histórico concreto e de uma crítica profética das injustiças vividas; uma filosofia que soube ultrapassar as categorias do pensamento europeu e uma história que sabe encontrar as relações e ligações dos eventos-chave de toda a América Latina. Em Dussel, descobrir-se como colonizador ou colonizado é teologicamente, filosoficamente e historicamente descobrir aquilo que se é de fato; é caminhar rumo à libertação de si mesmo que, necessariamente, passa pelo rosto do outro.

A preocupação principal deste autor não é com a pedagogia, mas com a filosofia e a ética da libertação. No entanto, ao desenvolver a sua teoria dá uma contribuição inegável à fundamentação de uma pedagogia libertadora. (Damke, 1995, 43)

O reconhecimento da liberdade infinita do outro, do seu direito de humanizar seu mundo e a si é que fundamenta toda ética ou filosofia da libertação; é uma metafísica da alteridade. Quando o rosto do outro se revela como exterior, como liberdade que interpela e que provoca; como resistência à totalização instrumental, é que ele aparece como outro, como alguém, como pessoa. Então a alteridade é vivenciada como experiência pessoal e coletiva. O outro me provoca, chama (voca) de frente (pro), na medida que me é exterior; daí

deriva o conceito de exterioridade em Dussel que é antônimo ao conceito de totalidade, este se constitui de uma negação da alteridade, negação do outro como outro (Dussel, 1977). A experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o "fato" opressivo da dominação, na qual sujeitos se constituem senhores de outros sujeitos: no plano mundial (centro-periferia) ; no plano nacional (elite-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura popular, elitista x cultura periférica, popular).

Mostra o autor que os sistemas político, econômico, social ou pedagógico tendem a totalizar-se, a negar o outro enquanto outro. O outro concretiza-se no índio, no negro, na mulher, no jovem, na criança, no ancião, nos marginalizados e oprimidos de toda espécie, não apenas considerados na sua individualidade, mas como pessoas integrantes de um sexo, de uma raça, de uma classe social, de um povo, de uma nação.

Dentro desta filosofia, surge a Pedagógica, chamada por alguns autores de Ética Pedagógica. (Parron Maria, 1996,15)

A perspectiva da eticidade perpassa toda a Pedagógica Dusseliana. Na filosofia de Dussel, encontra-se uma diferenciação específica entre eticidade e moralidade, entendendo-se o "ethos" como morada ou residência, extrapolando-se o conceito de "ethos ou moris" que significa "costume". Eticidade é um conceito empregado em referência ao outro (alteridade); e moralidade é referenciado à práxis do projeto. A eticidade é ontológica; e a moralidade é ôntica. (Dussel, s/d: 9)

A residência, a morada simboliza o mais profundo da pessoa humana, enquanto moralidade, moris é costume. A ética não precisa necessariamente estar em concordância com a tradição; mas sim, com o fundamento da existência que faz a pessoa ser humana, sua liberdade, sua dignidade, sua alteridade. Assim a ética depende da alteridade e não da práxis vigente em um determinado contexto.

Todo o sistema filosófico de Dussel está embasado na relação face a face de Levinas (1993). Para este autor: "(...) na relação com o rosto - na relação ética - delineia-se a retidão de uma orientação ou o sentido". (p. 63)

A Pedagógica na educação é a dimensão ética da proposição de Dussel que vai indicar a relação face a face do educador e do educando, assumindo a conotação da eticidade no discurso pedagógico. Porém, em Dussel, face a face não

é uma situação de relação funcional entre aluno e professor; vai além. Ele pensa desde o fundamento da educação, envolvendo professor, aluno, sistema educacional, ideologia pedagógica. Neste sentido, a relação mestre-discípulo, para ser libertadora, deve ter um componente fundamental: o ouvir a voz interpelante do outro enquanto outro (Parron Maria, 1996,27).

A pedagogia fundamentada nos pressupostos apresentados pela filosofia da libertação de Dussel vai fornecer princípios para irromper uma nova prática, substituindo o cientificismo pelo encaminhamento de uma educação que articule bem técnica-ética-política, dando uma formação abrangente, construída pelo rigor científico e pelo desenvolvimento da cidadania.

Neste tipo de educação, a teoria se revisa na prática e a prática se enriquece na teorização (tensão e conflito). Segundo Parron Maria (1996):

A escola que tenha subjacente à sua prática uma filosofia libertadora da educação, vai assumir o seu verdadeiro papel, de formar bem o aluno para a vida ao nível de conteúdos científicos, assim como dando uma formação para exercer a cidadania.(p. 32)

Ou seja, propõe-se que se conjugue uma eficiência técnica com uma consciência ética. O ethos da libertação é colocar-se junto na luta pela libertação; é perceber o bem ético como justiça e, criando uma consciência ética, ouvindo a voz do outro, não repetindo o habitual, o mesmo, mas criando atitudes novas, que tenham como opção fundamental libertar o outro.

Nessa teoria, totalidade serve para designar um sistema político, econômico, social, cultural, pedagógico ou qualquer conjunto de sistemas cuja tendência é totalizar-se, autoconcentrar-se, eternizar sua estrutura vigente. Enfatiza que tais sistemas, pela tendência totalizadora, vão acabando com todos os "rostos" ou "alteridades", com o que vão selando seus atos com a marca da injustiça. Neles, é negado ao ser humano o direito de ser como outro, como alguém que tem uma história e uma cultura próprias. O estranho, a totalidade alheia tenta absorvê-lo e retirar-lhe, inclusive, o fruto do seu trabalho.

Hoje, Dussel (2002) coloca sua Ética da Libertação a serviço de toda a humanidade. No seu próprio dizer:

Concordo 100% com a Ética que pensei nos anos 70, acontece que a Ética dos anos 90 está muito mais armada, é uma arquitetura mais racional. Agora já não se trata de uma Ética da Libertação, regional, latino-americana e sim de Ética mais

pretensiosa, esta é uma Ética para toda a humanidade. É uma Ética que é válida para todo o mundo e parte do mais elaborado pensamento ético europeu - alemão, francês, italiano e norte-americano e pensa sobre a periferia da África, da Ásia, pretendendo globalidade. Ou seja, trata-se de uma Ética para nosso atual processo de globalização. (p. 4)

Dussel caminha entre a filosofia, a história e a teologia. Nos interessa aqui, o quanto o seu pensamento ajudou a construir a idéia de uma educação libertadora e a ligação desta com a teologia nascida na América Latina. Por ser teólogo cristão, Dussel percebe que a construção do Reino de Deus perpassa pelas categorias da liberdade e da alteridade, ambas fundamentadas na caridade: o reconhecimento de que o diferente não é pior, mas é o outro enquanto outro. O filósofo não vai partir, para compreender melhor o ser humano, do ethos grego ou do helenocentrismo como denomina (Dussel, 1995,81), mas do mito semita adâmico, onde percebe a estrutura da tentação como uma dialética das vontades livres. O que fazer com a própria liberdade diante da liberdade alheia ?

Para melhor fundamentar o nosso pensamento a respeito da liberdade humana, recorreremos ao pensamento de Mário França Miranda. Teólogo da libertação, brasileiro, professor do Departamento de Teologia da Puc-Rio, foi assessor teológico da Comissão Episcopal de Doutrina da CNBB, por vários anos. Atualmente, é assessor teológico do CELAM (Comissão Episcopal Latino Americana) e membro da Comissão Teológica Internacional. Tem contribuído para o aprofundamento da questão salvífica na América Latina, hoje buscando um diálogo com o universo científico e as outras religiões presentes em nossa história.

Acreditamos, para melhor elucidar o nosso trabalho, ser necessário identificar primeiramente por quais caminhos perpassa a Teologia da Libertação em França Miranda, já que esta tem várias vertentes (Libânio & Murad, 2001, 161-196).

A Teologia sempre se refere à Revelação Divina. Na Teologia da Libertação tal referência vai se dar, faz-se sentir, a partir da América Latina (em sua versão primeira), um continente que vive a tensão dominação/libertação. Esta, nasce da percepção teologal da presença de Deus no pobre, no explorado; no que nada possui, no outro, no diferente, neles o rosto de Deus se re - vela, levanta o véu do mistério, à humanidade.

No livro *Libertados para a Práxis da Justiça, A Teologia da Graça na América Latina* (1991), França Miranda denuncia a problemática da América Latina como elemento comprometedor da plena salvação humana:

Na América Latina a natureza concupiscente do homem é agravada pela situação de pecado escandalosamente presente numa sociedade estruturada em função do capital, da produção, do consumo, como tão bem denuncia o documento de Puebla (63-70); esta sociedade injusta afeta a mentalidade e a consciência moral do cristão através de ideologias legitimadoras (...) que estorvam, dificultam e, em alguns casos impedem mesmo a realização do amor fraterno, a solidariedade cristã. (p. 173)

Para este teólogo, a graça de Deus, a salvação, a libertação do ser humano (que é em primeiro lugar a libertação do próprio egoísmo) se dá, quando este percebe que: "(...)a salvação de Cristo é a nossa liberdade libertada na doação concreta do amor fraterno (...)". (França Miranda, 1991,102)

França Miranda afirma a necessidade da teologia dialogar com todas as áreas de conhecimento, buscando nelas "ferramentas" para desenvolver o processo de evangelização da sociedade. Ao mesmo tempo a teologia também teria "ferramentas" a serem partilhadas com todas as formas de pensamento que desejam conceber o ser humano por inteiro, em seu aspecto físico, intelectual e espiritual.

Para este teólogo, a teologia deve sempre buscar a parceria, o diálogo com as outras ciências e nunca querer comandá-las, pois todas as vezes que o fez errou e atrapalhou o processo de evangelização.

Mais recentemente, França Miranda se encontra entre os teólogos da libertação que estão trabalhando na perspectiva de um diálogo inter - religioso com as religiões indígenas e afro tão presentes em nosso continente (Libânio & Murad, 2001,190). Está entre os teólogos da libertação, que além de perceberem a necessidade das transformações das estruturas sociais, notam que é necessário construir:

...uma teologia aberta às culturas (etnias) em vista de uma real inculturação e inserção na dupla dimensão de prática e festa do povo latino-americano, respondendo ao despertar da consciência negra e aos reclamos dos povos indígenas. (Libânio & Murad, 2001,192)

Da obra de França Miranda, destacaremos o conteúdo sobre o Tratado da Graça, um dos temas da Teologia Sistemática, hoje mais conhecido como

Antropologia Teológica. O autor busca através de seus escritos, esclarecer o que vem a ser a graça de Deus na teologia cristã. Enfoca ainda: que relação existe entre graça e o reino de Deus pregado por Jesus Cristo ? Como se identificam e se diferenciam salvação cristã e libertação social ? Nos questiona: é o compromisso pela justiça necessário para estarmos na graça de Deus? O que será respondido afirmativamente pelos cristãos comprometidos com a causa de Jesus Cristo.

Para França Miranda (1991,102): "(...) de fato a graça só é realidade no homem quando este a aceita, e esta se dá no compromisso com o próximo; só no amor concreto triunfa a ação salvífica de Deus (...)"

Neste aspecto, a teologia da libertação de França Miranda se encontra com a filosofia da libertação de Dussel:

...a ação salvífica de Deus é mediatizada não só através das experiências de gratuidade, mas também através dos apelos ao próximo, da viúva, do órfão, do pobre, do injustiçado, do oprimido, do marginalizado, do egoísta solitário, do inimigo. (França Miranda, 1991,104).

É no outro que experimento o amor de Deus. Para esse teólogo a experiência salvífica é o cerne da religião e esta é uma experiência de fé, vista como adesão à proposta de Jesus Cristo ao mundo: a instauração de um reinado de amor, justiça e solidariedade.

Na visão antropológica teológica cristã, homens e mulheres existem em vista do apelo que Deus lhes faz em Cristo para que entrem no Reino de Deus<sup>2</sup>. Na determinação ontológica mais profunda, no sentido último da vida humana reside um convite do Deus-amor, revelado na pessoa de Jesus Cristo, para que todos façamos parte deste reinado (França Miranda, 1991,31).

A característica fundamental da pessoa de Jesus Cristo é a fé-entrega, numa vida voltada totalmente para Deus (França Miranda, 1991,72) . Ele, Jesus Cristo, nos revela quem é o Pai e como este Deus amoroso se comporta conosco: perdoadando, acalentando, aceitando-nos como somos. Além disto, vem nos mostrar qual a atitude que devemos ter diante de outros seres humanos e da natureza: respeito, abertura e solidariedade.

Na perspectiva cristã, o amor não é um ato de virtude, mas aquele elemento que desencadeia as virtudes pelas quais ele se constitui.

---

<sup>2</sup> Neste reinado, o rei serve aos súditos; todos são irmãos; não há injustiças, violências, nem tristezas.

Antropologicamente, é impossível um amor a Deus sem passar pelo humano. É na experiência do amor fraterno, na doação ao outro e à outra, que vamos aprendendo, sabendo, saboreando quem é Deus. Quem ama é verdadeiramente livre.

A liberdade é a característica mais nobre do ser humano; é muito mais que fazer isto ou aquilo. É a possibilidade que a pessoa possui de decidir-se sobre si mesma e construir-se. À medida que o ser humano se percebe como pessoa e sujeito, percebe-se como ser dotado de uma liberdade que é construída *na relação com o outro*. Esta, é manifestada através do amor.

Amar é muito diferente de gostar. Gostar é animal, é sensível, independe da vontade. É impossível se gostar do inimigo. Pode-se amar, porque o amor é um ato livre da vontade, independe dos sentidos; é princípio da vida, criador, possível de ser desenvolvido.

Para França Miranda (1996):

A melhor analogia para entendermos um pouco esta relação de Deus com a liberdade humana ainda é a do amor. Quando acontece amor entre os seres humanos, um não reprime nem esmaga o outro mas provoca, estimula a liberdade do outro, fazendo-se libertar, crescer, realizar-se, exercendo simultaneamente enorme influência, impregnando e plasmando o outro, sem coação alguma de sua parte, pois a influência se dá através do amor. (p. 77)

A liberdade profunda da pessoa humana, em termos teológicos, a sua orientação fundamental ou profunda, é atingida através de opções diárias, por atos livres. As ações livres praticadas pelo ser humano dizem respeito a ele próprio, à sua auto-realização.

Esta liberdade é sempre mediada pela realidade concreta do espaço e do tempo, pela corporalidade e pela história humana. É nesta realidade que a decisão livre do ser humano vai se dando, ela possibilita e limita os atos livres da pessoa.

A liberdade humana se concretiza no confronto com outras liberdades e no contexto espaço-temporal de realidades determinadas (França Miranda, 1996,72).

É no encontro com o outro (alteridade) que experimento quem é Deus. A experiência é uma modalidade de conhecimento que se dá pela percepção simples e imediata do objeto; nesta, está implicado o ser humano todo (com seu conhecimento, vontades e sentimentos). Para a tradição cristã o coração é o locus onde tal apreensão se dá. O coração simboliza o mais profundo do ser humano.

Percebemos, então, a necessidade de definir o que é *experiência* no universo cristão. A palavra *experiência*<sup>3</sup> vem, etimologicamente, do latim *experientia*, que provém do verbo *experire*, cujo significado é "sair de", "andar em direção a". Experimentamos Deus quando vamos além de nós mesmos; quando nos dirigimos ao outro; quando nos permitimos a liberdade de amar. Este é o sentido da salvação cristã.

Para França Miranda, falar hoje em salvação cristã do ser humano passa pelo tema da inculturação da fé. Em sua obra *Um Catolicismo Desafiado, Igreja e Pluralismo Religioso no Brasil* (1996) aprofunda o tema, iniciando um diálogo com o termo cultura, este visto a partir de um prisma antropológico: "(...) toda religião vem necessariamente expressa, professada e praticada dentro de uma determinada cultura (...) a religião é, no fundo, o coração da cultura". (1996,22)

Jesus Cristo trouxe a salvação para toda a humanidade, portanto o Evangelho não está preso a cultura alguma, não se pode repetir infinitamente ritos, símbolos e expressões praticados há 500 anos, qualquer cristão tem o direito de viver sua fé a partir da própria cultura; isto significando que possa exprimi-la, professá-la, celebrá-la e acima de tudo vivê-la como o núcleo que unifica, anima, purifica, aprofunda e fundamenta a própria vida. (França Miranda, 1996,23)

A palavra inculturação pode ser traduzida como a possibilidade de manifestar-se hoje experiências salvíficas, realizadas, compreendidas e expressas em diferentes horizontes históricos; é a atualização da tradição salvífica cristã.

A inculturação é um processo que se dá em três fases: a presença do cristianismo e o seu encontro com outra cultura, o que exige nova linguagem, novos gestos e símbolos para ser significativo; vem, a seguir, a difícil fase do diálogo, na qual se examina que elementos culturais podem ou não ser assumidos pela fé cristã; por fim a síntese cultural, que não só enriquece a cultura local e a igreja local, mas ainda contribui para a catolicidade (universalidade) da Igreja.

Não se trata de "inculturar" uma doutrina ou valores do Evangelho, mas permitir que a *vivência da fé* de uma comunidade eclesial se realize nessa cultura, configurando-a como igreja particular. Esse processo jamais termina, seja devido à liberdade do Espírito, responsável último pela experiência cristã, seja porque qualquer cultura sofre contínuas transformações.

---

<sup>3</sup> CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

A partir das reflexões dos dois teólogos que escolhemos como interlocutores, é possível fazer algumas reflexões e levantar questões relacionadas com a articulação entre teologia e educação.

Teologia e pedagogia possuem diferentes níveis epistemológicos. A pedagogia reflete sobre questões como: em vista de que estamos educando? Qual o papel da educação na vida humana? A teologia vai tentar entender a totalidade da pessoa humana, em vista à salvação que se evidencia no nível da caridade, da solidariedade e do reconhecimento do outro.

Teologia e pedagogia não se contradizem, mas se complementam, já que são leituras diferenciadas de uma mesma realidade: o ser humano.

A teologia não está no lugar das ciências humanas, mas dialoga com elas. Assim o fez com a psicologia, a sociologia e, a parceira mais antiga, a filosofia; destas, bebeu para poder dinamizar o trabalho evangelizador. Em relação à pedagogia, por qual via se pode dar o diálogo ?

Existem várias concepções do ser humano, a cada concepção corresponde uma corrente educativa. Dentro de uma concepção cristã do ser humano, as perguntas a serem feitas não seriam: estamos educando para uma sociedade mais justa? Estamos formando pessoas que são próximas ao outro?

Estar próximo ao outro, percebê-lo em sua exterioridade, amar o diferente é uma possibilidade desenvolvida naqueles que têm sede da própria liberdade; os que buscam na libertação do outro, a própria felicidade.

A libertação é um conceito muito concreto que se caracteriza por ser profundamente hebreu. No Êxodo, Deus diz a Moisés: "Liberta-os", isto é, faz com que deixem o Egito, salva-os. O ethos adâmico convida a pessoa a colocar-se na luta pela libertação, eticamente. Clama que se perceba o bem ético como justiça, criando uma consciência ética ouvindo a voz do outro, não repetindo o habitual, o mesmo, mas criando atitudes novas, que tenham como orientação fundamental a libertação do outro. Deste modo, antecipando-se agora à grande libertação que é o Reino de Deus.

Portanto, liberdade é um conceito que perpassa pela alteridade. Como são percebidos, evidenciados os conceitos de liberdade, alteridade, experiência, atos livres, orientação fundamental (que poderiam levar a maturidade e a responsabilidade) na educação católica?

O tema da inculturação não seria uma voz a ser ouvida no trabalho pastoral das escolas católicas? Dialogar com jovens, mulheres e homens hoje, significa situar-se em relação às suas respectivas culturas. E como não dispomos de uma cultura homogênea, tal como se dava nas sociedades tradicionais (França Miranda, 2001,10) não seria necessário que a Escola Católica promovesse o encontro entre o Evangelho e as culturas atuais?

O diálogo teologia/educação se dá na dimensão do ser humano sensível à sociedade; às necessidades, gozos e alegrias de seu tempo. Como se dará o processo educativo, não é tarefa da teologia dizê-lo. Contudo, pode colaborar para a compreensão do sentido do anúncio da Boa Nova hoje, no universo escolar.

## **2.2.**

### **Os novos desafios da escola católica**

O cristianismo teve uma longa fase hegemônica no Ocidente. Partia-se tranquilamente do pressuposto de que todas as pessoas eram cristãs; cabia, então, as igrejas e, conseqüentemente às escolas confessionais cristãs, a tarefa de cultivar o dom da fé e fazê-lo irradiar, dar frutos. Porém, a partir da modernidade a situação do mundo foi progressivamente se transformando. Nos últimos anos, o fenômeno da globalização, no qual estamos mergulhados, se acentua. O pluralismo que se faz evidente, se bem repararmos, nos substantivos utilizados hoje, marcados pelo plural: os meios, os diferentes canais, as religiões, as culturas...

Nesse universo convivem, sobrevivem, desaparecem, se conflitam as mais variadas religiões, confissões, seitas, igrejas, filosofias de vida. Sem contar que somos cada vez mais dominados por um estilo de vida político, econômico e cultural comandado pelo neoliberalismo de mercado, com suas conseqüências diretas no processo educativo na família, na escola, nos meios de comunicação social, na sociedade em geral, criando-se um mecanismo com o duplo movimento exclusão/inclusão. (Nery, 2002/4, 67) Nas escolas católicas, tal efervescência se faz sentir.

Nesta parte de nosso trabalho pretendemos aprofundar nesta problemática e para tal, nos basearemos nas contribuições de Joaquín García Rocca (1999) e Jung Mo Sung (2002).

J. García Roca é um pensador espanhol cuja obra há algum tempo, vem colaborando para o pensar da identidade da escola católica frente aos desafios da realidade de hoje.

Jung Mo Sung é economista, teólogo e educador; nos últimos anos tem contribuído bastante para o tema da educação, principalmente através de seus dois livros *Competência e Sensibilidade Solidária, educar para a esperança*, com Hugo Assman (2001) e *Conhecimento e Solidariedade: educar para a superação da exclusão social* (2002).

Ambos afirmam que o século XX terminou com grandes questionamentos aos consensos que criaram e sustentaram o sistema educacional como instituição moderna; conseqüentemente o mundo da educação está em plena transformação e pede mudanças tanto em sua organização quanto na mentalidade de seus agentes.

Jung Mo Sung (2002) pergunta: "O que está acontecendo no mundo de hoje?" (p.15) e García Rocca (1999) questiona: "Que potenciais a tradição cristã ativará em contato com as turbulências que acontecem hoje no universo educacional?". (p.33)

Os autores, então, estabelecem um paralelo entre conhecimento tradicional e o mundo de hoje.

No passado antigo, o importante era a posse e o acesso à terra e o conhecimento necessário para viver da terra, esta era fonte de riqueza; a competência exigida era conhecer o ritmo e as técnicas fundamentais para retirar da natureza o sustento. Mesmo as religiões eram ligadas a questões agrárias. (Jung Mo Sung, 2002,14)

As habilidades e competências necessárias, como dizemos hoje, eram aprendidas no convívio familiar, no trabalho cotidiano, nos ritos religiosos e em outras vivências sociais.

Quando a agricultura era o centro da economia, a competência exigida era a capacidade de se adaptar ao ritmo da natureza e saber como ela "funciona". Aparece um outro mundo. Nos séculos XVIII e XIX começam a surgir as máquinas: grandes mudanças provocadas pela Revolução Industrial. Com a vida ficando difícil no campo, as pessoas partem para as cidades.

Surge um primeiro problema: na cidade, em uma economia não agrícola, são exigidas outras competências. Na cidade, os ensinamentos transmitidos pelos pais no cotidiano do trabalho e da vida na roça já não são suficientes. O

conhecimento, o conteúdo acumulado não são mais os mesmos. Faz-se necessária a escola.

Um segundo problema, nessa virada civilizacional, não havia escolas públicas gratuitas; assim, o pobre que não tinha dinheiro para pagar a escola, não conseguia aprender as novas competências e habilidades exigidas... Nesse contexto, surgem as escolas católicas: como os pobres não podiam pagar essa educação humana e profissional, os gastos com a manutenção dessas escolas e centros precisavam ser cobertos com trabalhos voluntários e muitas doações e ajudas. Assim começou a grande maioria das congregações educacionais da Igreja Católica (os lassalistas, os salesianos, maristas, irmãs da madre Cabrini, etc) nos séculos XVIII, XIX e início do XX. (Sung, 2002, 20)

Cabe destacar a Companhia de Jesus pelo relevante trabalho que sempre prestou à educação católica. No dizer do Pe. Leonel Franca (1952):

... a instituição de colégios para estudantes não pertencentes à Ordem não entrou no plano primitivo de Inácio, mas bem depressa se lhe impôs como uma necessidade indeclinável e um instrumento eficaz de renovação cristã muito em harmonia com suas altas finalidades e com a inclinação espontânea de Inácio. (p. 7)

A intenção dos jesuítas era a formação de lideranças cristãs para o novo mundo que surgia; em agosto de 1548, a pedido do vice-rei de Messina, Santo Inácio abriu o primeiro colégio clássico da Companhia, plenamente organizado (Moura, 2000, 25). A impressão que temos é que os jesuítas sempre se dedicaram à educação das elites, o que é verdade, porém não se dedicaram somente a ela. Para Santo Inácio de Loyola o professo da Companhia devia fazer um voto suplementar de se consagrar ao ensino da doutrina às crianças e às pessoas rudes. (Moura, 2000,31) Daí surgem escolas para órfãos (Portugal) e o trabalho com as crianças indígenas no Brasil (iniciado em 1550).

A escola moderna tem como característica preparar as pessoas para terem um pensamento analítico; a mesma maneira de pensar presente nas fábricas modernas. (García Roca, 1999,16) As escolas reproduziam a concepção analítica das ciências modernas e formavam trabalhadores para empresas que também funcionavam dessa forma.

O mundo moderno busca constantemente a novidade; ele rompe com a sociedade tradicional, com a cultura que conserva a tradição de geração em

geração; rompe com a maneira antiga de entender a natureza, a realidade humana e social como um todo, uma maneira que muitos hoje chamam de holística. Agora começa-se a entender pedaços: especializa-se não no corpo, mas no olho, não no olho, mas na retina...

As escolas passaram a reproduzir isso. A Modernidade modificou profundamente a finalidade do conhecimento. Essa mudança pode ser percebida na criação de uma nova realidade, evidenciada pela criação da palavra *tecnologia*. O mundo grego, através de Aristóteles, elaborou uma hierarquia de saber e a dividiu basicamente em dois tipos: o do conhecimento voltado para a ação, para a transformação da natureza ou de algo, a *techné*, e o conhecimento voltado para a contemplação do ser, que contempla o que e como as coisas são, *logos*. No século XIX, inventa-se a palavra tecnologia que é a aglutinação de *techné* com *logos*.

A criação dessa palavra revela a revolução que ocorreu na concepção de conhecimento: anteriormente, o conhecimento "nobre" (visão grega) localizava-se na contemplação da natureza, do cosmos, do ser ou da vontade de Deus no mundo; agora, está no entendimento de *como funciona* a natureza e o mundo. Tecnologia é uma palavra que só tem sentido no mundo moderno. (Sung, 2002, 24)

Neste contexto, ocorre também uma transformação da relação do ser humano com Deus: as pessoas modernas, ilustradas, passam a crer que não é mais preciso esperar que Deus cumpra as suas promessas na vida após a morte, no céu. Elas começam acreditar que é possível construir no interior da história humana, em um futuro mais ou menos próximo, uma sociedade onde os sonhos de liberdade, igualdade, fraternidade e fartura sejam realidades concretas. (Sung, 2002, 24) O mundo moderno começa a dizer que não precisa mais de Deus, porque é capaz de fazer aquilo que as religiões prometiam para depois da morte.

O final do século XIX foi marcado pela questão operária, a miséria e a exploração frutos da ganância mercadológica da qual esta classe foi, e é, vítima. O século XX fechou trazendo, entre outras questões, uma problemática fundamental para a humanidade: a questão da exclusão social.

Ao longo da história, a exclusão, o excluído e a excluída foram se configurando em diferentes aspectos, por diferentes motivos: a sociedade da época de Jesus excluía os leprosos pelo medo do contágio; posteriormente, os excluídos foram os pobres, porque os poderosos temiam uma rebelião social; os loucos

sempre foram mantidos à distância... Hoje a figura do excluído nasce de , pelos menos, três dinâmicas marginalizadoras: a organização social transformou-se em excludente; fala-se hoje de "população excedente" para expressar que ser explorado é um privilégio, pois supõe ter trabalho, consumir e ter alguma proteção; tal exclusão conduz a existência de certos contextos desagregados, fragmentados. Os laços solidários ficam cada vez mais frágeis, com isto os dinamismos vitais e as motivações pessoais ficam, também, débeis. Ser excluído significa não contar para nada, não ser considerado útil à sociedade, ser descartado e, sobretudo, sentir-se insignificante.

Nasce daí, a zona de exclusão, formada pelo desemprego, pelo rompimento dos vínculos sociais e das redes de convivência e pela falta de motivações.

Para os autores, o que realmente está em jogo neste terceiro milênio são os fatores de inclusão, que têm sido determinantes para dimensionar as tarefas da educação. Faz muito tempo, confiou-se à tarefa educacional proporcionar a inclusão social que, sob o nome de "socialização", era reclamada por, quase todas, as escolas pedagógicas.

A modernização da máquina produtiva levou a educação a se transformar em saber sobre as coisas e sobre os produtos; a racionalidade foi reduzida a um "saber fazer" com instrumentos, e as habilidades profissionais acabaram por substituir a sabedoria da vida.

Hoje, anuncia-se o fim do trabalho produtivo por ação da revolução tecnológica. Assim como o trator desfez a organização do trabalho e a economia baseada na tração animal, a hodierna revolução tecnológica abala o edifício trabalhista e o próprio sentido do trabalho. Tem-se o espaço social organizado em torno de três categorias: os trabalhadores do conhecimento com trabalho estável; a dos expulsos do trabalho formal; o segmento de trabalhos precários (ou alternativos).

As exclusões batem à porta do universo educacional; já que a educação é uma arma decisiva tanto na produção das exclusões como na possibilidade de sua erradicação. Há uma educação que produz novas exclusões, na medida em que as desigualdades existentes se ampliam; e há uma educação que é intrinsecamente libertadora, na proporção em que colabora na construção de uma sociedade mais

justa. O cristianismo na escola se associa a este último empenho, segundo Sung e Roca.

Para Garcia Roca, pode-se pensar que caberia ao cristianismo criar escolas especiais, com a finalidade de dar um tratamento específico aos excluídos; embora concordemos que, em alguns casos, esta é a decisão, quase única, a ser tomada; não parece ser o procedimento mais adequado, pois o compromisso com a erradicação da exclusão promovido pelo cristianismo é mais radical, na medida em que se propõe dotar todo o sistema educacional de novas finalidades e, sobretudo, de novas sensibilidades diante os excluídos.

Há dois sérios inconvenientes à adoção de recursos especiais para os excluídos:

1. percebe-se a exclusão como se fosse um objeto, em vez de considerá-la como um processo que transcende os espaços próprios;
2. acredita-se que o problema da exclusão está nela mesma, quando na verdade está na política pela qual se rege a sociedade.

Se o cristianismo quiser contribuir para erradicar a exclusão, não deverá apenas oferecer primeiras e segundas oportunidades aos excluídos, embora isso seja necessário, mas deverá protagonizar um novo reencontro entre a cultura da educação e as exclusões. (Garcia Roca, 1999, 34)

O compromisso com a erradicação da exclusão exige recriar o papel da educação em várias direções convergentes. É indubitável que o futuro dos excluídos dependerá em grande medida que se golpeie, simultaneamente a estrutura social, com medidas econômicas e políticas; e os contextos vitais, com medidas sociais e culturais.

A centralidade da vida, nas escolas católicas, deveria ser o grande objetivo educacional; a vida digna se transformando no eixo da nova cultura pedagógica, que pode ser alternativa aos processos de exclusão do capitalismo. É urgente que se projete um mundo solidário, onde a utopia da vida seja a grande mobilizadora de solidariedade<sup>4</sup>.

A ilusão do mundo moderno de que cada um vive sozinho se mostra cada vez mais insustentável. Cresce a exigência de configurar a educação como um

---

<sup>4</sup> Sobre o tema Solidariedade consultamos: SACAVINO, S., Solidariedade e Voluntariado hoje, in ALCKMIN, M. L., *Caminhos de Solidariedade*, São Paulo: Gente, 2001, p. 75.

aprendizado permanente da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A escola não deveria ser apenas um lugar de aprendizado, mas também um espaço de comunicação e cultura. Nasce outro conceito de sabedoria, que une o conhecimento à ética, a ética à felicidade, a felicidade à solidariedade. A ação educativa já não se realiza somente como transmissão de saberes e aprendizados, e sim também como uma relação interpessoal que induz valores.

É preciso mobilizar os diferentes atores, professores, funcionários, técnicos e voluntários para fazer a escola participar na dinâmicas de inserção, antagônicas às exclusões que povoam o mundo neoliberal, dinâmicas que envolvam sentimento, coração, afetividade; que ajudem a caminhar até ao outro, ao diferente, ao que nada possui; ou seja, o iletrado, o miserável, o que não tem alimento, o abandonado, o sem teto, o sem emprego, o sem dignidade; é preciso recriar a solidariedade. Em particular, mobilizar àqueles que estão em contato direto, em sala de aula, com os alunos, os professores, não adianta dizerem que as coisas são interdependentes se a forma de ensinar nas escolas ainda é toda fragmentada e engavetada. Se queremos educar jovens para a solidariedade, temos de lhes mostrar a interdependência como um fato.

Os educadores precisam fazer referências cruzadas com outras disciplinas a partir de sua disciplina específica. Senão, o que é dito será negado pelo modo como os educadores tratam do assunto e pouca coisa mudará... (Sung, 2002, 56). Estamos em uma fase de transição de paradigmas: o que foi aprendido no paradigma anterior não é mais suficiente. É preciso que os professores se capacitem para essa nova forma de ver a realidade. Para isso, as escolas precisam investir e incentivar os professores para essa tarefa.

No caso da solidariedade com os excluídos, o conhecimento e o reconhecimento da interdependência são fundamentais e constróem o primeiro passo, imprescindível. Se queremos educar os jovens para a solidariedade, temos de lhes mostrar a interdependência como um fato e lhes ajudar a ter *experiências* de aprendizagem e de vida que lhes permitam não só conhecer, mas também reconhecer existencialmente tal interdependência.

A globalização está modificando o universo educacional; pela primeira vez, o mundo é único, mas desigual, injusto e antagônico. A partir dessa perspectiva, a tarefa educacional há de ajudar a iluminar uma geração que vive a

primeira revolução mundial em um mundo interdependente e interconectado à velocidade da luz. Os símbolos dessa aventura são o computador e a internet.

A tarefa mais urgente no campo educacional consiste em ativar uma nova consciência e novos atores sociais que canalizem o sentido de pertença e os vínculos humanos no novo cenário da mundialização.

O processo da mundialização criou uma perspectiva original para a educação, já que incorpora a visão global ante as análises parciais. Uma perspectiva educacional de acordo com o horizonte da mundialização obriga a recuperar a dimensão universal, tanto na percepção dos problemas como nas soluções de que a humanidade necessita; o compromisso em prol da globalização das máximas da justiça social continua a ser tarefa inadiável. A mundialização bate às portas do universo educacional, solicitando uma mudança que permita passar de uma história de inumanidade a uma história de humanidade e promover a consciência planetária. A educação católica, segundo García Roca, deveria abrir os olhos das crianças e dos adultos para o surgimento da era planetária, e seu coração aos gritos dos oprimidos (Garcia Roca, 1996,51; Sung ; Assmann, 2001, 213). A questão central é comprometer-se com as máximas da justiça social; despertar da desumanidade cruel.

Enquanto a globalização precisa do Sul como mercado de consumidores, a mundialização os exige como parte substantiva da família humana; a criação da *família humana única* se transforma em norte e guia de um novo vínculo. Este termo foi apresentado por João Paulo II a ONU, e é a contribuição fundamental que o cristianismo pode dar à tarefa educativa, segundo Garcia Roca (1999,61).

A referência à família humana incorpora dois elementos substantivos à compreensão da mundialidade. No interior do modelo familiar, cada um é atendido segundo as suas necessidades e reproduz as relações de reciprocidade que convertem seus membros em aliados. Na família, beneficia-se aquele que está em pior situação e incorpora uma qualidade assimétrica.

É o verdadeiro sentido do que o direito internacional erige em teoria mediante a noção de reciprocidade. Cada povo deve estar disposto a acolher a identidade de seu vizinho. Estamos nos antípodas dos nacionalismos dominadores que dilaceram a Europa e a África! Cada nação há de estar disposta a compartilhar seus recursos humanos, espirituais e materiais, para vir ao encontro daqueles que estão mais desprovidos que os próprios membros<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> JOÃO PAULO II, *L'Osservatore Romano*, n. 14, 1996, p.7.

A educação é sempre emancipadora, porque alimenta o sentido da alternativa. A educação como instituição moderna, participa da cultura da mudança; existe porque as coisas podem ser de maneira diferente e porque está nas mãos de quem educa a possibilidade de mudar e melhorar o já existente. A ela pertence uma *função política* que se apresenta como incubadora de novas idéias e exercício de práticas transformadoras.

O educador, como o navegante, se volta às oportunidades; antes de deixar-se levar pelo pressentimento da catástrofe, acentua a capacidade de chegar ao porto. O naufrágio, como fechamento de horizonte, que se exprime em forma de desânimo, resignação e impotência, é a própria negação da tarefa educativa. (Garcia Roca, 1996, 65)

A maior tarefa da educação consiste em despertar todas as capacidades pessoais, tanto as inatas como aquelas construídas historicamente. Há uma relação pedagógica que não habilita: aproxima-se do outro como negatividade, com medo, com um olhar superior; ao identificar os educandos com sua carência, o pobre com sua pobreza, o ignorante com sua ignorância. O adjetivo se transforma em substantivo: há desvalidos em vez de pessoas com deficiência; pobres, em vez de agricultores sem recursos; delinquentes, em vez de pessoas que cometeram alguma ação desviada. O êxito de uma prática educativa consiste em encarar a necessidade não só como carência, mas sobretudo como potencialidade. A necessidade social não é apenas um déficit que mostra a falta de algo, mas também uma ocasião que compromete, motiva e mobiliza.

A contribuição básica da tradição cristã para a cultura da educação é um sentido do valor pessoal independente da conduta, do ambiente e da trajetória de cada um/a. Em vez de sentenciar, estabelecer rótulos ou lançar veredictos que prejudicam a auto-estima, há uma tradição que não confunde a pessoa com o ato; que a dignifica sem suprir. Neste sentido, a centralidade do *ágape*<sup>6</sup> significa que o outro é valioso porque é amado, e em nenhuma hipótese perde sua dignidade pessoal.

Desde o início, o processo educativo foi a forma humana de lidar com os perigos que ameaçam a continuidade da vida coletiva e a permanência da vida

---

<sup>6</sup> A palavra *ágape* vem do grego *agapan* e significa o amor de Deus derramado sobre toda a humanidade; este amor divino que tem por destino o ser humano deve ser compartilhado entre todos: homens, mulheres, crianças e dividido com a Natureza. É o próprio Deus que convida ao ser humano para entrar em seu projeto de amor.

pessoal; cabe a educação expandir as capacidades humanas em contato com tais ameaças, as quais vêm mudando de natureza.

Os analistas sociais advertiram para a emergência de uma nova vulnerabilidade humana vinculada à transformação dos perigos pelos quais a humanidade sempre passou, em riscos. Os grandes problemas sociais que enfrentamos pertencem à categoria do risco, porque caminham rapidamente para autodestruição humana: o desemprego, o uso indevido das drogas, AIDS, a infância desamparada, a violência gratuita dos jovens<sup>7</sup>, os maus tratos às crianças, a solidão dos idosos, a imigração forçada dentre tantos outros. Os problemas sociais deixaram de ser fenômenos naturais e previsíveis, para serem concebidos como construídos socialmente.

Um segundo contexto de risco para o sistema educacional está sendo a persistência das condutas desviadas que se desdobram em inadaptação social, em vandalismo organizado e em sementes de violência. Uma terceira fonte de risco é a ampla difusão da tecnologia, com a prepotência da razão informática, que qualifica os modos de ver e de pensar e que começa a definir uma nova relação com a própria realidade dos jovens.

Estamos diante de uma nova vulnerabilidade humana que não escolhe classe social, religião ou etnia.

A tarefa educacional sempre pretendeu reduzir a vulnerabilidade. A emergência da sociedade de risco exige outros modos de produzir a educação. Em tempos de perigos, a educação desenvolveu essa tarefa de controle pessoal; em tempos de risco, ela deve ativar a responsabilidade pessoal e coletiva mediante a criação de personalidades solidárias.

---

<sup>7</sup> Basta olharmos os noticiários: pipocam brigas de gangues entre jovens de classe média; o emblemático caso do índio Galdino morto com o corpo em chamas ateadas por jovens de Brasília e a morte de um garçon, em Porto Seguro, causada por jovens da classe média brasileira em outubro de 2002, um outro índio morto por jovens de classe média do Mato Grosso em 9 de janeiro de 2003, somam-se a este triste quadro.

### 2.3. Os desafios da escola católica no Brasil

Para aprofundarmos no nosso objeto de estudo, sentimos a necessidade de abordarmos a questão da escola católica no Brasil, pois este é o nosso contexto vital. Acreditamos que para melhor compreendê-lo é necessário, num primeiro momento perceber como anda a questão da adesão à fé católica em meio ao povo brasileiro, especialmente a juventude, e a sua relação com a escola católica. Para isto recorreremos a dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais. Num segundo momento realizamos um rápido olhar sobre a educação católica no Brasil e os desafios que vem enfrentando ao longo dos anos.

As relações da juventude com a religiosidade vem sendo objeto de estudo em alguns países da Europa, principalmente no que diz respeito a formação religiosa ou transmissão da fé.<sup>8</sup> Fenômenos como secularização, pluralismo religioso e cultural, novos valores vêm sendo debatidos com bastante assiduidade.

No Brasil, o fenômeno da secularização da juventude não se apresenta como nos países da Europa, onde a chamada crise da transmissão da fé é evidenciada pela ausência de jovens nos meios religiosos, especialmente, os cristãos. (Velasco, 2002, 20) O que temos é um declínio do catolicismo, um aumento do neopentecostalismo e a procura de religiões e seitas ligadas à Nova Era, à bruxaria (Wicca) e tantas outras formas de magia.

Recentemente, num Congresso Internacional promovido pela Unisinos - São Leopoldo - intitulado "Manifestações Religiosas no Mundo Contemporâneo"(2002), Antonio Flávio de Oliveira Pierucci, afirmou, comentando o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Brasil não se é mais possível falar em religião no singular.

---

<sup>8</sup> O último número da revista internacional de Teologia, *Concilium*, (2002/4) foi inteiramente dedicado ao tema da transmissão da fé.

Segundo dados do IBGE (2000), o quadro das Religiões do Brasil de 1940 a 2000 (%), é o seguinte:

Quadro 1  
Religiões do Brasil de 1940 a 2000, em porcentagem

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Católicos	95,2	93,7	93,1	91,1	89,2	83,3	73,8
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4
Outras Religiões	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5
Sem Religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3
TOTAL (*)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(\*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000<sup>9</sup>

Diante da tabela de crescimento e declínio das religiões no Brasil, percebe-se uma queda no catolicismo no decorrer das últimas décadas, crescimento dos evangélicos, talvez devido ao proselitismo pentecostal e crescimento dos sem-religião. Mas ainda somos um país profundamente religioso.

Recorremos, ainda, a uma pesquisa apresentada pelo CERIS em 2000<sup>10</sup>. Os resultados demonstram, também, que a realidade das religiões no país vem se modificando, com progressivo declínio do catolicismo e aumento do pluralismo religioso no Brasil. Também evidenciam o número dos sem religião. Segundo a socióloga Andréa Damascena Martins:

No acompanhamento dos indicadores observamos um crescente declínio do catolicismo, que chama a atenção para uma transformação da identidade cultural do brasileiro. À medida que progressivamente cresce o número de adesão religiosa a outras religiões, especialmente o de adeptos ao pentecostalismo, e amplia-se o número de indivíduos "sem-religião", ambos os movimentos constituem uma diversificação religiosa e uma nova realidade social das religiões (...). ( In: Souza e Fernandes(org), 2002, 62)

Faz-se necessário esclarecer que "sem-religião" não significa falta de crença em Deus, mas uma tendência a buscar em várias religiões identificações que mais agradam a cada indivíduo, construindo-se assim, uma forma bastante

<sup>9</sup> Quadro apresentado pelo prof. Pierucci, por ocasião do Congresso "Manifestações religiosas no Mundo Contemporâneo - Interfaces com a Educação", realizado na Unisinos, São Leopoldo, RS, de 11 a 12/09/2002.

<sup>10</sup> 24% dos entrevistados foram jovens entre 18 e 25 anos.

peculiar de crença. Mesmo no meio dos católicos, segundo análise da pesquisa do CERIS realizada por Kátia Medeiros, os resultados da pesquisa: "(...)confirmam a tendência dos sujeitos modernos em aderir apenas a uma parte do sistema doutrinário religioso, e não mais ao conjunto das orientações morais (...)". (In: Souza e Fernandes (org.), 2002, 24)

Quanto a escola católica em si, segundo dados do próprio CERIS, apresentados por Laércio Dias Moura, no livro intitulado *A Educação Católica no Brasil* (2000), entre 1996 e 1999 houve um decréscimo de escolas católicas no Brasil. Ao todo, 130 escolas fecharam ou passaram a ser administradas e mantidas por convênios com prefeituras, governos estaduais ou federal. Este número, corresponde a mais de 9% do total de escolas existentes em 1996 (Moura, 2000, 197). Além disto, o número de matrículas ao longo dos anos diminuiu de forma significativa. Em 1999, o número de alunos matriculados em escolas católicas foi 18,6% inferior ao observado em 1995 (Moura, 2000, 198).

Se há relação entre mudança de perspectiva religiosa no Brasil e declínio de matrículas nas escolas católicas, não é intenção deste trabalho verificá-la; contudo estes dados se apresentam a nós como significantes de que algo está acontecendo nas relações da sociedade brasileira com a escola confessional católica. Então, concluímos que seria necessário perceber por quais caminhos esta instituição transitou no Brasil.

Nos dois primeiros séculos da nossa história, a educação estava completamente na mão dos jesuítas; mesmo depois da expulsão pombalina, em 1759, as marcas que deixaram foram profundas. Era um ensino clássico, humanista, acadêmico e abstrato (Gandim, 1995, 73) que se impregnou nas práticas escolares do Brasil, apesar dos momentos de forte questionamento desta perspectiva que mobilizaram em determinados momentos históricos acirrados confrontos entre liberais e católicos, defensores do monopólio do Estado em matéria de educação e intelectuais católicos defensores da liberdade de ensino, intelectuais marxistas e representantes da Igreja.

Nos anos 60, o impacto do Concílio Vaticano II (1962 - 1966) e da Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín, Colômbia (1968), provocou uma nova etapa na perspectiva católica de situar-se diante da problemática educacional. Grupos de católicos passaram a discutir a

necessidade de posicionar-se frente à realidade de abandono das classes subalternas no que se referia à educação.

Algumas experiências de alfabetização, anteriores a Medellín, com a população empobrecida do nordeste e norte brasileiro<sup>11</sup>, em especial, vão mexer com o ideal católico de educação. Nas experiências de educação popular discutia-se a exploração, a origem e causa da pobreza, a questão da terra. Numa evidente politização desta nova forma de atuação da educação católica.

Os exemplos mais evidentes são o do MEB (Movimento de Educação de Base) uma iniciativa da Igreja Católica, através da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e o método Paulo Freire; ambos reprimidos pelo golpe de 1964.

É neste contexto, que a Conferência de Medellín<sup>12</sup> (1968) foi realizada. Experiências de educação não formal proliferavam por toda a América Latina. Medellín mostrou que um grande número da população latino-americana estava fora dos sistemas educacionais; além disso, denuncia que a preocupação das estruturas formais de educação era a de manter as estruturas sociais e econômicas e não, transformá-las.

Assim fala o documento a respeito da educação:

Sem esquecer as diferenças que existem relativamente aos sistemas educativos nos diversos países do continente, parece-nos que o seu conteúdo programático é em geral demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos do que com a criação de um espírito crítico. Do ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados para a manutenção das estruturas sociais e econômicas imperantes, mais do que para sua transformação. (Medellín, 1977, 73)

Aparecerá aqui o conceito de escola católica enquanto comunidade. A teologia cristã aponta dentro do conceito de comunidade três possibilidades: comunidade enquanto testemunho (koinonia); serviço (diakonia) e anúncio da Boa Nova (kerigma), estas três vertentes é que devem, segundo os bispos nortear a construção da comunidade educativa da escola católica. A partir da própria estrutura, devem se transformar em testemunho e anúncio para a humanidade do

---

<sup>11</sup> Especialmente, em Natal, na época do bispado de D. Eugênio Salles, onde as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural são inauguradas.

<sup>12</sup> Conferência do Episcopado Latino-Americano, realizada em Medellín no ano de 1968.

reino de Deus, ao mesmo tempo colocar-se a serviço de homens e mulheres e constituindo-se em centro cultural, social e espiritual.

Do ponto de vista pedagógico, percebia-se, neste momento, um questionamento quanto ao ensino tradicional. A educação de linha jesuítica, aplicada desde a colonização, já não se mostrava adequada a este novo cenário.

A autoridade absoluta do professor sobre o aluno, as normas rígidas de comportamento, a falta de autonomia dos alunos começam a ser questionadas pelos profissionais da educação.

No período que seguiu a Medellín, assistiu-se a uma incorporação, nas escolas formais católicas, do referencial da Educação Libertadora. O fato de tais escolas, formais e tradicionais, que atendiam à classe dominante e às classes médias terem incorporado durante a ditadura militar este ideal libertador é bastante interessante. No dizer de Libânio (1983): "Educar para a liberdade, para a participação, num contínuo processo de conscientização do valor do educando firmou-se como condição fundamental para uma educação cristã". (p. 29)

Para os grupos envolvidos com um projeto de transformação social, Medellín foi percebido como um reforço de seus ideais; nas escolas formais, foi um estímulo a inovações pedagógicas, na linha da valorização da pessoa.

As respostas à Conferência de Medellín foram diferenciadas, de acordo com a realidade das escolas que tentaram implementar a Educação Libertadora. Nos locais onde a educação estava ligada ao social e à idéia de intervenção educacional como fator fundante, a leitura do processo pedagógico enquanto agir em comunidade para aprender a libertar-se das condições sociais escravizantes foi feita. É o caso das nascentes Comunidades Eclesiais de Base e dos grupos com experiências de inserção nos meios populares. Os colégios formais e tradicionais o que mais trabalharam foram as idéias de combater o autoritarismo nas escolas; incorporaram a linguagem de Medellín, injustiças estruturais, escravidão, necessidade de libertação, mas não no seu aspecto mais político, para muitas, ainda predominava a idéia de escravidão como pecado e libertação como redenção da alma (Gandim, 1995,91). Para estas escolas política e educação, ainda, eram problemas separados, a discussão central era quanto às técnicas de avaliação, quanto às estratégias de aprendizado.

Medellín, ao propor a Educação Libertadora a todas as iniciativas católicas, acirrou a tensão entre grupos das escolas formais e os da educação de

base. A saída encontrada por algumas escolas católicas formais foi uma leitura mais técnica que política das propostas da Conferência. Um fórum importante para esta discussão foi a Associação de Educação Católica - AEC - fundada em 1945 por um jesuíta; por ocasião da Conferência Episcopal de 1968 promoveu muitos curso e encontros entre escolas católicas para a troca de experiências e reflexão sobre a profundidade e consequências da proposta libertadora para a educação.

Em janeiro de 1979, tem início na cidade de Puebla, no México, a Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, onde é fincada a opção preferencial pelos pobre na Igreja da América Latina como prioridade pastoral. A novidade aqui apresentada era a decisão da Igreja de continuar a fazer tudo pelos pobres, mas principalmente com os pobres, a partir deles, junto a eles.

Passa-se, então, no Brasil a discutir-se o tema da "Educação para a justiça"; justiça entendida no sentido de justiça social. Em julho de 1980, realiza-se um congresso nacional da AEC - Associação de Educação Católica do Brasil - cujo documento base, preparado por João Baptista Libânio afirma o seguinte:

Educar para a justiça significa necessariamente continuar na linha de Medellín, de desarticular a educação do projeto das classes dominantes para articulá-la com o das classes populares, emergentes e pobres. Pois, é precisamente este projeto das classes hegemônicas o responsável pela existência de uma sociedade excludente, opressora, pensada para as minorias privilegiadas, autoritária, concentradora de bens materiais e de poder por parte de poucos, dependente de interesses estrangeiros e de minorias nacionais associadas, consumista, hedonista, marcada pela autopromoção, concorrência, cooptação de seus segmentos mais desenvolvidos, no dizer de Puebla.

Continuar articulando com as classes dominantes significa perpetuar tais distorções sociais. E por outro lado, a educação para a justiça implica trabalhar na linha de uma sociedade democrática no sentido etimológico mais forte de 'poder exercido pelas classes populares' - participativa, distributiva, marcada pelos direitos de liberdade de associação e de expressão, de cultura autóctone e popular, de criatividade, de cooperação, de solidariedade, de sobriedade, de responsabilidade social e finalmente voltada para os reais interesses das grandes maiorias populares.<sup>13</sup>

A proposta é percebida como de longo alcance, contudo, ao mesmo tempo são assinalados as dificuldades de sua aplicação na escola católica. O caminho proposto significa mexer nos alicerces que a sustentam.

---

<sup>13</sup> Citado por FÁVERO, M., Os Cinquenta anos da Caminhada, in LIMA, Severina Alves (Coord.), *Caminhos Novos na Educação*. FTD, São Paulo, 1995, p. 56.

No trabalho cotidiano, a Igreja e as escolas católicas paulatinamente vão promovendo uma articulação maior entre fé e vida na perspectiva de uma nova evangelização. No entanto, por ter concentrado seu trabalho, em grande parte, na educação das elites e das classes médias, as escolas católicas tiveram de enfrentar graves crises em nome da opção preferencial pelos pobres (Moura, 2000:160). Segundo o documento de Puebla:

Entre os religiosos educadores surgem questionamentos sobre a instituição escolar católica, porque favorecia o elitismo e classismo, devido aos escassos resultados na educação da fé e das mudanças sociais, devido aos problemas financeiros etc. Essa tem sido uma das causas que levaram muitos religiosos abandonar o campo educativo e assumir uma ação pastoral considerada mais direta, valiosa e urgente. (Puebla, 79,823)

Algumas congregações religiosas fecharam seus colégios, outras tiveram graves enfrentamentos com pais de alunos, sendo acusadas de "marxistas", mas conseguindo contorná-los se adaptando a nova proposta eclesial; é o caso do Colégio Anchieta, em Porto Alegre, citado por Moura (2000,161).

Educar para o exercício da cidadania, para a vivência da partilha e da solidariedade vem sendo desde então, a grande meta da escola católica. Alguns movimentos importantes evidenciados por alguns documentos e movimentos da Igreja Católica o evidenciam.

Por época do período litúrgico da Quaresma, a Igreja Católica promove a Campanha da Fraternidade, sempre com um tema específico. Em 1982, esta foi dedicada à educação, sendo a Educação para a Justiça a chave condutora de todo o processo. Outro momento importante para as escolas católicas foi a elaboração de um texto base visando a implementação de uma pastoral da educação (1986), publicado na coleção estudos da CNBB (n. 46); seis anos depois, em 1992, o documento "Igreja, Educação e Sociedade", fruto da 30<sup>a</sup> Assembléia Geral dos Bispos do Brasil representou um importante passo como reconhecimento do mérito e incentivo às escolas católicas para que dêem testemunho junto à sociedade dos ideais explicitados em Puebla. Afirma o documento em sua introdução: "Convocamos, assim, a todos para unir esforços, a fim de que cada brasileiro, a começar dos mais carentes, possa alcançar a educação integral a que tem direito, à luz da dignidade de filhos de Deus". (CNBB, 1992, 47)

Em Santo Domingo, República Dominicana, no ano de 1992, realizou-se a IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, cujas conclusões apresentadas no documento final se inserem na tradição iniciada em Medellín (1968) e continuada em Puebla (1979). O Objetivo desta IV Conferência era avaliar o trabalho da Igreja para enfrentar a nova evangelização do próximo milênio. O documento dedica vários itens à ação educativa da Igreja, percebe-se aqui duas grandes preocupações: a primeira com o tema da inculturação e a segunda com a questão dos valores promovidos pelo cristianismo:

A educação é assimilação da cultura. A educação cristã é assimilação da cultura cristã. É a inculturação do Evangelho no própria Cultura. Seus níveis são bem diversos: escolares ou não-escolares, elementares ou superiores, formais ou não-formais. (Santo Domingo, 1992, n. 263)

Na educação atual encontramos uma pluralidade de valores que nos interpelam e que são ambivalentes. Daí surge a necessidade de confrontar os novos valores educacionais com Cristo revelador do mistério do homem. Na nova educação trata-se de fazer crescer e amadurecer a pessoa segundo as exigências dos novos valores; a isto deve agregar a harmonização com a tipologia própria do contexto latino-americano. (Santo Domingo, 1992, n. 266)

A afirmação da escola enquanto comunidade irradiadora da evangelização continua permeando o pensamento dos bispos.

Em 1998, mais um forte impulso às escolas católicas se deu, através de uma nova Campanha da Fraternidade dedicada à educação, sobre o tema "Educação a serviço da vida e da esperança."

Entre 1994 e 1995 pesou muito no Brasil, para uma atenção particular da Igreja ao anúncio da Boa Nova, a realidade religiosa detectada, através de pesquisa pelo CERIS. Esta detectou não somente um crescente pluralismo religioso no país como também trouxe questionamentos sobre a tradicional hegemonia católica no universo brasileiro; como a educação para a Igreja Católica é um campo privilegiado de ação pastoral, percebeu-se necessário sintonizar a Pastoral da Educação com os novos cenários. A Igreja lança um documento propondo a organização e a reflexão sobre uma Pastoral da Educação (2001).

Percebemos que os ideais de Medellín e Puebla sempre são revisitados, afirma o documento:

A educação, **meio-chave de libertação e parte integrante da ação evangelizadora da Igreja** conforme Medellín e Puebla, na introdução do documento 47 da CNBB, "Educação, Igreja e Sociedade", aparece como **urgência nacional**. Apesar de se referir mais diretamente à educação formal, a Pastoral da Educação lê esta orientação de nossa Igreja em sentido mais amplo. A educação como "urgência nacional" não pode evidentemente ser apenas escolar (...) Há uma urgência nacional quanto à família e à organização da sociedade a favor da pessoa humana, especialmente dos mais pobres, portanto a serviço da vida e da esperança. (CNBB, setor educação, 2001, n. 104)

No concernente a promoção de uma educação cristã, voltada para os valores do evangelho: justiça, partilha, solidariedade, resumidos no amor profundo ao outro, hoje, a escola católica enfrenta novos desafios. Dois fatores, em especial, ressaltam tal fato:

- o **pluralismo** característico da sociedade atual; onde fica descartado o pensamento único, a hierarquia única de valores; multiplicaram-se indefinidamente as ofertas de compreensão de mundo e orientação de vida. Aqui, a escola católica é desafiada a ajudar cada educando a edificar sua própria identidade, a usar a própria liberdade, mantendo a coerência de uma vida interpelada pelos valores que o cristianismo proclama. Simultaneamente, é chamada a educar para a tolerância, para o respeito e a cooperação, já que ninguém é possuidor de toda a verdade.

- a **secularização**, que resgatou a autonomia do ser humano e da natureza frente à onipresença do sagrado e da religião. Porém, este processo não se limita a afirmar o humano, mas pode conduzir a um secularismo, anulando qualquer relação de transcendência, tendo como conseqüência a indiferença religiosa; caminho para o ateísmo prático. A escola católica é desafiada a oferecer aos seus educandos experiências do transcendente, do grande Outro, fim último do ser humano, do contrário corre o risco de ser considerada anacrônica, obsoleta.

Pluralismo e secularização podem ser vistos como pontos de crescimento da humanidade, sendo importante que se leia e incentive. A diferença como fator de unidade humana e a percepção da humanidade como uma grande família humana (e na família, geralmente, se colabora mais com o que tem menos) são aspectos positivos a serem enfocados e desenvolvidos<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> BELLANGA, A., Globalizzazione e Universalità Della Chiesa, in *Ad Gentes, Teologia e Antropologia della missione*, anno 3, numero uno, 1999.

## 2.4. Escola em Pastoral

A perspectiva de uma escola em pastoral, provém do Plano Pastoral de Conjunto da Igreja no Brasil. Cabe colocar que este termo nasce dentro da grande experiência eclesial que foi o Concílio Vaticano II.

Sobre a Escola Católica diz a declaração *Gravissimum Educationis* (Concílio Vaticano II): "(...) guarda a Escola Católica sua importância capital, pois pode contribuir tão decisivamente para realizar-se a missão do Povo de Deus, ajudando também o diálogo entre a Igreja e a comunidade dos homens (...)"<sup>15</sup>.

O chamado Plano Pastoral da Igreja (1966-70) tem no Concílio Vaticano II suas raízes, embora seja traçado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil após a reunião dos Bispos latino-americanos e caribenhos em Medellín (1968).

No final dos anos 70, no Brasil, criou-se um momento favorável a discussão sobre a liberdade e a justiça. Estávamos em época de "abertura" política; dentro da Igreja Católica, isto vai se refletir através da presença a frente da CNBB de dois bispos cuja preocupação com a justiça social era bastante acentuada: D. Aloisio Lorscheider e D. Ivo Lorscheider. Estes criaram a chamada Pastoral de Conjunto para o Brasil (movimento realizado em toda a América Latina), onde a Igreja numa atuação integrada procurará explicitar as exigências sociais da fé transmitida pela formação cristã. Está-se no campo da chamada Pastoral Social.

A Igreja teve, a partir do Vaticano II e do Concílio Latino Americano de Medellín, duas formas de Pastoral Social:

- a) pastoral social indireta: onde para atingir o objetivo evangelizador, recorre à criação de instituições mediadoras, são serviços criados nos setores assistencial, promocional e educacional;
- b) pastoral social direta: sem mediação, motivando diretamente o despertar do senso de responsabilidade dos fiéis; encontram-se aqui as pastorais da juventude, da família, dos idosos, rural, dos migrantes e outras.

---

<sup>15</sup> CONCÍLIO VATICANO II, Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã, Petrópolis, Vozes, 1991.

Dentro deste contexto, surgiram experiências de Escola em Pastoral ou seja, escolas com o compromisso com uma educação libertadora à luz do que foi recomendado em Medellín:

- a) um educação que transforma o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento;
- b) não apenas catequética, mas integral do ser humano;
- c) criativa, desejosa de antecipar um novo tipo de sociedade na América Latina;
- d) aberta ao diálogo e acessível aos setores mais amplos e populares da sociedade;
- e) crítica;
- f) sistemática e assistemática;
- g) a serviço da comunidade local e nacional;
- h) integrada às particularidades nacionais no contexto mais amplo do Continente e do mundo<sup>16</sup>.

O tema da Escola em Pastoral traduz a preocupação com a ação das Escolas Católicas; esta deve ser pautada dentro dos objetivos da evangelização. É preciso que não se confunda evangelização com catequese; evangelizar é anunciar a Boa Nova da justiça, da solidariedade, do descobrir-se no rosto do outro, especialmente, daquele que nada tem: o pobre, o estrangeiro. O ato catequético está, semanticamente, mais ligado ao fato de se ensinar a doutrina católica propriamente dita.

No Rio de Janeiro, de 9 a 11 de março de 1979, estiveram reunidos representantes de 65 colégios católicos, no Centro de Estudos do Sumaré, sob a coordenação do Ir. Joaquim Panini. Foi o 1º seminário de Escolas Católicas do Rio de Janeiro e, nesta ocasião, foi adotada a expressão Escola em Pastoral como aquela que definia e identificava o que desejavam estes educadores em relação à Escola Católica:

Buscamos a nossa identidade, isto é, aquilo que nos define diante dos outros. Uma Escola Católica não pode ser identificada meramente como aquela que tem aulas de religião em seu currículo. Ela necessita ser traspassada em todos os

---

<sup>16</sup> *Documentos de Medellín*, Petrópolis: Vozes, 1977, p. 77

níveis pelos valores evangélicos e apresentar à comunidade a pessoa de Jesus Cristo. A isso chamamos de Escola em Pastoral<sup>17</sup>.

A escola católica, numa perspectiva pastoral, desenvolve uma pedagogia de valores que, em síntese, se fundamenta no respeito ao outro, na solidariedade responsável, na criatividade e na interioridade, segundo a inspiração evangélica do amor cristão.<sup>18</sup>

Na antigüidade, os árabes já ensinavam que só há dois meios de se aprender: experimentar e observar. Uma escola confessional católica em pastoral<sup>19</sup> deveria oferecer aos seus educandos certa quantidade, e qualidade, de experiências integradas à realidade; a uma experiência com o diferente: o empobrecido, o morador de rua, o homem rural, o índio, o negro, a criança que nada tem, o estrangeiro.

Uma educação que se propõe humanizadora terá sempre como horizonte a utopia; em especial a educação cristã. Aos educadores católicos pode ser muito bem aplicado o que afirma o Concílio Vaticano II: "O futuro da humanidade está nas mãos de quem saiba dar às gerações vindouras razões para viver e razões para esperar". (GS 31)

Lembramos, ainda, que uma Escola em Pastoral é aquela que educa para a busca; que desperta perguntas; que proporciona uma capacidade, filosófica, de "espanto" diante das coisas. Desenvolve a capacidade de perguntar e não, de se conformar (etimologicamente, *tomar a forma de*); de ter capacidade crítica e transformadora e não somente de integração ao sistema vigente; proporciona uma abertura ao mistério, levando o educando a descobrir o sentido sacramental (simbólico) da vida e do mundo.

Uma escola que promove a cidadania é uma escola que promove seres humanos eminentemente cristãos, profundamente humanos (éticos, solidários) que vivenciam a palavra alteridade.

É chamada de pastoral, no sentido eclesial católico, "a dinâmica do processo evangelizador que a Igreja realiza com os batizados"<sup>20</sup>. Na escola

<sup>17</sup> MÜLLER, M. L.; BAZÍLIO, L. C.; MESQUITA, M.M.A. Puebla: a Igreja na América Latina. *Revista AEC*, ano 8, 1979, n. 31, p. 61.

<sup>18</sup> CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO, *Valores*, revista AEC n. 45, 1982, pp. 76 a 79.

<sup>19</sup> Refiro-me aqui às escolas que trabalham com a camada média da população.

<sup>20</sup> PANINI, J. *A Pastoral da Escola Católica*, cadernos da AEC, Brasília: AEC do Brasil, 1999, p. 13

católica, o termo é empregado no sentido mais amplo, em referência às pessoas que a procuram hoje: os católicos atuantes, as famílias que vivem uma religiosidade de caráter social e os que não professam nenhuma religião.

Numa perspectiva de Escola em Pastoral, a escola católica se oferece como um serviço da Igreja à sociedade, não exclusivo para os católicos, mas aberta a todos. Não está centrada em transmitir uma doutrina, mas em educar a pessoa, a desenvolver no educando dimensões humanas, cristãs; porque é impulsionada pelos grandes acontecimentos dos quais brota um novo ser humano: a encarnação do Filho de Deus, a Páscoa e Pentecostes.

Em toda escola, o projeto educativo deve estar voltado à promoção total da pessoa<sup>21</sup> e, neste sentido, deve ter maior razão na escola católica; já que nesta, o que define seu projeto é uma concepção cristã da vida: Jesus Cristo é o fundamento; o revelador de uma nova criatura, de um novo ser humano que vai, ao longo da existência, sendo capacitado para ser imagem e semelhança de Deus.

Para nós, a Escola em Pastoral, hoje, deve desenvolver além do tema da solidariedade, como propõem alguns autores, também o tema da inculturação da fé. Como apresentar a Boa Nova trazida por Jesus Cristo e vivenciada pelos cristãos dos primeiros séculos, hoje a nossos jovens? Como fazê-lo sem compreender as culturas que lhes são próprias ?

Para isto, parece-nos fundamental que o anúncio do Evangelho seja inserido no quadro cultural da juventude; possibilitando experiências marcantes as quais lhes ilumine a vida. Afinal: "O cristianismo é uma religião que oferece não belas doutrinas ou princípios éticos, mas um modo concreto de viver a vida, fundado na existência histórica de Jesus Cristo". (França Miranda, 2001:10)

A pluralidade de linguagens (aqui entendida como quadro referencial no qual o indivíduo se constitui e se desenvolve como ser humano) no espaço escolar deveria ser compreendida e assumida pelo cristianismo, sob pena de não mais conseguirmos comunicar o amor do Pai de Jesus Cristo.

---

<sup>21</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, Lei de Diretrizes e Bases, 1º e 2º artigos